

Konflikte in Familie und Schule um die Erziehung der Kinder: Wer hat welche Erziehungsbefugnisse

Ecarius, Jutta

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ecarius, J. (2006). Konflikte in Familie und Schule um die Erziehung der Kinder: Wer hat welche Erziehungsbefugnisse. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 898-909). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144898>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Konflikte in Familie und Schule um die Erziehung der Kinder: Wer hat welche Erziehungsbefugnisse?

Jutta Ecarius

Ralf Dahrendorf proklamierte Ende der 60er Jahre vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie und mit Beginn der Bildungsreform, dass der Staat über die Schule den Auftrag habe, als Korrektiv gegenüber familialen Ungleichheiten zu wirken. Die Schule habe institutionelle Lernwelten zu schaffen, die es Kindern gleichermaßen ermöglicht, eine materiale und formale Bildung sowie umfassende Erziehung zu erhalten. Die enormen Bildungsanstrengungen seither haben es jedoch nicht vermocht, die familialen Unterschiede über die Schule auszubalancieren. Debattiert wird in der neuen Diskussion um PISA, Bildungserfolg, Bildungschancen und kulturelle Herkunft, wie Schule verbessert werden kann und welche Bildungsinhalte zu vermitteln sind.

Vergessen wird dabei häufig, nach den gegenseitigen Erwartungen an Schule und Familie aus der jeweils anderen Perspektive zu fragen und diese aufeinander zu beziehen. Die öffentliche Diskussion über scheinbar gleiche Bildungschancen, pädagogische Professionalisierung, Bildung und Erziehung enthält immer auch die Frage, welche Institution – Familie oder Schule – welchen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat bzw. für sich beansprucht, welche Inhalte jeweils proklamiert werden und inwiefern sich beide Institutionen voneinander – teilweise ganz bewusst – abgrenzen. Häufig beansprucht die Schule gegenwärtig als professionelle Institution für sich das Monopol auf eine umfassende formale und materiale Bildung, die den Heranwachsenden ermöglicht, den Ansprüchen einer globalisierten Welt kritisch entgegenzutreten. Dagegen hat die Familie als Institution in Bezug auf ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag an Stellenwert verloren. Schule soll daher auch die Erziehung der Kinder verantworten.

Damit steht auch der Thema der Generationen zur Diskussion (Ecarius 2001). Am Generationenverhältnis interessiert mich das Geflecht von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Kindern. Die Generationenverhältnisse können in unterschiedlicher Form angespannt oder harmonisch sein, je nach dem, ob sie durch Konfrontation oder Kooperation, Verständnis, Anpassung oder Vorurteile, durch Sprachlosigkeit oder Dialog, durch Aggressivität oder Toleranz geprägt sind. Was jedoch im Gesamten die Bedürfnisse, die Wünsche oder Beweggründe von Handlungen sind, warum

Jugendliche sich an Erwachsenen orientieren oder sie sogar hassen und warum Erwachsene sich für diese oder jene Handlung entscheiden, Verhalten der Jugendlichen durchgehen lassen, inkonsequent in Entscheidungen und der Aktion sind oder zu strengen Maßregelungen tendieren, selbst wütend, ungerecht und aggressiv werden, kann niemals in seiner Vollständigkeit beantwortet werden.

Unter Konflikt versteht man genealogisch, der Begriff kommt von *confligere*, was zusammenschlagen bedeutet, das Aufeinanderprallen nicht verträglicher unterschiedlicher Tendenzen, die die Generationen als Diskrepanzen zwischen Sollen, Können und Wünschen erleben, was Frustrationen auf beiden Seiten hervorruft. »Konflikt im soziologischen Sinne ist jede durch Gegensätzlichkeit bestimmte Beziehung zwischen sozialen Elementen, z.B. Personen, Gruppen, Schichten, Klassen« (Giesecke 1986: 341). Ein Generationenkonflikt ist ein Widerstreit im Sollen, Können und Wünschen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Es ist nicht nur die Differenz im Alter und in den relevanten Informationen, sondern es sind auch die ungleichen Zugänge infolge knapper Ressourcen, Zugänge und Lebenschancen. Die Beziehungsstrukturen zwischen den Generationen enthalten immer auch Herrschaftsrelationen. Die intergenerationellen Konstellationen zeigen sich in den Lehr- und Lernbeziehungen, den Verfügungsrechten und Besitzmöglichkeiten an Produktions- und Konsumtionsmöglichkeiten sowie den normativen Festschreibungen an sozialen Verhaltensformen der Selbst- und Fremdbestimmung.

Gerade in postfigurativen Gesellschaften – wie es Margaret Mead (1971) nennt – sind aufgrund der Unsicherheit über die Zukunft und das Fehlen tradierter Normierungen von Jugendlichen und Erwachsenen Formen der Kommunikation, der Zuschreibung von Lehren und Lernen, von Anleitung und Selbstlernen neu auszuhandeln. Genau mit diesem Thema möchte ich mich hier beschäftigen. Die Verantwortlichkeiten von Eltern, Lehrern und Jugendlichen und die Zuschreibungen sind heute nicht mehr eindeutig. Der Lern- und Bildungsauftrag wird von Eltern und Lehrern zwischen den Fronten zerrieben, hin- und hergeschoben und es wird nicht selten mit Spott, Ablehnung und Konkurrenz neben Verständigung und Einvernehmen reagiert. Wer hat gegenwärtig den Lern- und/oder Bildungsauftrag? Die Eltern oder die Lehrer? Wer ist für welchen Bereich zuständig und welche Ansprüche formulieren die Jugendlichen an Lehrer und Eltern. Sind sie der Ansicht, dass Lehrer und Eltern gleichermaßen einen Erziehungsanspruch haben und wie spielen sich beide Parteien – Eltern und Lehrer – im Kampf um Ressourcen, Anerkennung, Verpflichtung und Verfügungsrechte gegeneinander aus?

Im Folgenden werden erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes vorgestellt und diskutiert. Die Forschungsfrage lautet: Wer erzieht? Familie und/oder Schule? Mit empirisch qualitativen Methoden wurden Kinder, Eltern und Lehrer im Raum Koblenz zu dieser Frage aufgefordert, ihre Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen mitzuteilen. Durchgeführt wurden Gruppendiskussionen,

jeweils getrennt mit Kinder, Eltern und Lehrern. Die Kinder besuchen dieselbe Schule, an der die Lehrer unterrichten und es handelt sich um die Eltern der Kinder. Die Kinder waren in der Regel zwischen 10 und 13 Jahren. Befragt wurden Kinder aus Gymnasien und Hauptschulen, um Kontrastgruppen bilden zu können. In einem Fall sind die Kinder zwischen 8 und 9 Jahren und besuchten noch die Grundschule. Insgesamt wurden neun Schulen mit je drei Gruppendiskussionen untersucht. Als weitere Vergleichsgruppe wurden drei Schulen in Österreich in Wien befragt. Die jeweilige Gruppengröße beträgt zwischen vier und sechs Personen. Ausgewertet wird nach der Methode von Anselm Strauss (1991) sowie wie nach der des Gruppendiskussionsverfahrens (Loss/Schäffer 2001). Vorgestellt werden Trendlinien aus den Gymnasien, wobei ich betonen möchte, dass die Analyse noch nicht abgeschlossen ist.

Der Erziehungswunsch der Heranwachsenden

Alle Kinder betonen, dass sie sowohl von den Eltern als auch von den Lehrern erzogen werden. Auf die Frage, wer erzieht, antwortet eine 13-jährige Gymnasiastin: »Kommt darauf an, wie man von zu Hause erzogen wird. Also, wenn man z.B. zu Hause gar nicht erzogen wird und immer alles darf, wird man ja nur in der Schule erzogen und wenn man zu Hause ganz streng erzogen wird, dann wird man in der Schule nicht mehr viel erzogen«.

In diesem Zitat wird eine Ansicht deutlich, die von allen Kindern getragen wird. Erziehung findet in erster Linie im Elternhaus statt. Es handelt sich um Regeln des Benehmens, der Höflichkeit, um Essensregeln, der Freizeitgestaltung, des sozialen Umgangs miteinander und um die Einhaltung von Regeln, die Formen der Regelverletzung. Vermitteln aber Eltern diese Basisregeln nicht, greift die Schule – notgedrungen – ein. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Äußerung von einer strengen Erziehung im Elternhaus. Streng meint hier, die genannten Regeln immer wieder einzufordern und abzuverlangen, nicht nachlässig zu sein und Erziehungsziele umzusetzen. Streng sein könnte auch mit Befehlen und repressivem Verhalten assoziiert werden, meint aber, – so wird im Zitat deutlich – dass die Kinder diese Regeln gelernt haben und dann auch keine weitere Erziehung aufgrund der Nachlässigkeit der Eltern mehr benötigen.

Lehrer erziehen dann auch in anderer Weise. Sie erziehen – so die Schüler – innerhalb und für die Klassengemeinschaft, die Kommunikationsmuster untereinander und die sozialen Umgangsformen. Voraussetzung dafür sei die elterliche Erziehung. Sie sollte Werte, Normen und Regeln vermitteln, was aber nicht immer geschieht. Dagegen bereitet die Schule stärker auf die berufliche Bildung vor. Die

Kinder betonen zudem, dass sie im Grunde nicht von den Lehrern erzogen werden möchten: »Ich finde nicht, dass Lehrer das Recht haben oder so, einen so richtig zu erziehen. Ich denke, dass den Hauptteil eigentlich nur die Familie hat.« Aber wer keine Familie und keine Ansprache hat, so die Schüler, soll dann doch von den Lehrern erzogen werden. Ziel ist für sie: »Nicht einfach nur das tun, wozu man selber Lust hat, sondern auch mal, dass man sich auch richtig verhält«. Damit werden Grenzsetzungen eingefordert. Mit dieser Forderung formulieren die Kinder den Wunsch nach Erziehung.

Die Ängste der Eltern

Auch die Eltern sind der Ansicht, dass die grundlegende Erziehung Aufgabe der Eltern ist. Geborgenheit, sozialer Rückhalt, Orientierungshilfen, Benehmen, Grenzen setzen und Ordnung vermitteln sind die Inhalte. Mit zunehmenden Alter der Kinder nehmen – so die Eltern – dann auch die Lehrer an der Erziehung der Kinder teil. Während der eine Typus an Eltern die Erziehungsaufgabe sehr ernst nimmt, findet sich auch der Typus der Indifferenten. Diese geben mehr oder weniger bewusst einen Teil der Erziehungsaufgabe an die Lehrer ab. Sie betonen die größere Autorität der Lehrer, die ihnen eher unangenehm ist. Der Autoritätsverlust der Eltern wird nicht akzeptiert. Zitat einer Mutter: »Man muss selber aufpassen, dass einem nicht das Kind völlig an die Schule geistig abgegeben wird. Also dass die Lehrerin später mehr Vorbildfunktion hat als die eigene Mutter. Das ist eher sogar für mich so eine Art Gefahr, dass sie nachher sagt, die Lehrerin hat aber gesagt und was die Lehrerin gesagt hat, ist dann für mich das geltende Recht«. Angesprochen wird hier ein Machtproblem zwischen Eltern und Lehrern, denn die Frage nach der Erziehungsaufgabe und -berechtigung beinhaltet die Zuständigkeit und das Verfügungsrecht über Kinder. Zugleich wird in dieser Diskussionsrunde einstimmig festgestellt, dass die Lehrer im Grunde kaum Verfügungsrechte haben gegenüber rebellierenden Kindern und die Eltern vorrangig das Fehlverhalten tolerieren, »egal, was das Kind macht«. Hier macht sich eine Diskrepanz bemerkbar: die Angst der Eltern vor den Lehrern als bessere Erzieher und die Vereitelung der Erziehungsberechtigung der Lehrer. Das Verhalten der Kinder wird durchgängig durch sie legitimiert.

Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Lehrer nicht genügend auf die individuellen Bedürfnisse und Probleme des Kindes eingehen und nicht weitergehend die Kinder erziehen, es den Lehrern an persönlichem Engagement für jeden Schüler fehle. Zudem sei die zentrale Aufgabe der Lehrer der Bildungsauftrag. Hier schon wird ein Paradox offensichtlich. Aus der Sicht der Eltern sollen die Lehrer sich in der Erziehung zurücknehmen, keine konkurrierende Autorität zu den Eltern sein,

aber gleichzeitig eine intensive Bindung zu ihnen aufbauen. Eine intensive Bindung zu Kindern aufbauen, sie ganz individuell fördern und an ihren persönlichen Defiziten arbeiten, beinhaltet jedoch, für Kinder eine Vertrauensperson zu werden und unter Umständen eigene Schwerpunkte zu setzen.

Lehrer im eingeschränkten Handlungsraum

Die Lehrer sehen vorrangig die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Lehrern, was zugleich als Problem diskutiert wird. Im Idealfall erziehen Eltern, Großeltern und Geschwister, die Schule setzt daran an und erzieht ebenfalls. Dies sei jedoch manchmal problematisch. Zitat eines Lehrers:

»Das Problem ist halt nur, dass in den Familien heute oftmals (...) nicht mehr so stark erzogen wird, wie die Schule das gerne hätte. Das heißt, auf die Schule kommt eine höhere Erziehungsaufgabe zu als noch vor zwanzig Jahren«.

Medien, Unterhaltung, DVD und Computer werden als Erziehungsagenten genannt. Die Erziehungsaufgabe kann jedoch kaum aufgrund der starken Klassenzahlen und der vielen Unterrichtsstunden übernommen werden. Zugleich aber ist der Bildungsauftrag nur dann durchführbar, wenn die Kinder erzogen sind und sie bestimmte Regeln akzeptieren. Die Kinder versuchen, das Regelwerk immer wieder außer Kraft zu setzen und die Eltern – so die Lehrer – behandeln die Kinder wie Erwachsene. Zitat:

»Ich habe den Eindruck, dass es eine ganze Menge Eltern gibt, die ihre Kinder im Alter von zwölf Jahren wie Erwachsene behandeln. Da wird alles ausdiskutiert, was sicher von der Tendenz richtig ist, aber ich kann mit den Kindern überhaupt nicht so bestimmte Sachen diskutieren, da muss ich einfach auch Richtlinien vorgeben. Ich habe in meiner fünften Klasse eine Menge Kinder dabei, wo es ganz genau so läuft, dass bei denen am Abendtisch, da wird auch diskutiert und das Kind hat genauso viel Mitspracherechte wie alle Erwachsene in allen Fragen. Und da wird jede Regelung, die ich in der Klasse festlege, ja, einfach damit das überhaupt praktikabel bleibt im Unterricht, die wird sofort in Frage gestellt. Wird gesagt: warum das? Und dann sagt man, weil ich das festlege, ja? Also dann kommt eine riesige Diskussion, muss jede kleine Maßnahme, die man ergreift 100 Prozent rechtfertigen. (...) Also diese Balance halten, darum geht es. Man kann nicht alles diskutieren, man kann nicht alles hinterfragen, sondern bestimmte Gegebenheiten sind Grundwertvorstellungen. (...) Sonst geht man ständig über Grenzen hinaus, tut anderen weh, hat überhaupt kein Gefühl für Toleranz. Diese Grenzen sind sozusagen der Rahmen, in dem sich Kinder bewegen können und dann können sie sich da frei bewegen«.

Der Verhandlungshaushalt suggeriert eine permanente Offenheit. Das erschwert den Unterricht in der Schule, und sprengt, indem sich der Lehrer auf Diskussionen

einlässt, warum Übungen gemacht, Aufgaben verteilt und Klausuren geschrieben werden, den Rahmen des schulischen Unterrichts.

Erziehungsansprüche und historische Bedingungen: Allgemeine Überlegungen

Eine Pädagogik, die sich an der regulativen Idee der Mündigkeit orientiert und zugleich die individual-soziale Einheit einer Person ernst nimmt, hat gegenseitig relativierende und konkurrierende Forderungen auszubalancieren. Anpassung und Widerstand, Affirmation und Kritik, Konsens und Konflikt sowie Integration und Emanzipation sind gleiche Bestandteile (Benner 1991). Erziehung wird dadurch kompliziert und zugleich widersprüchlich, denn Regeleinhaltung und Regelverletzung sind gleichermaßen einzufordern, Einordnung und Selbstverwirklichung als Erziehungsziele zu propagieren. Dies entspricht antinomischen Normen unserer modernen Gesellschaft, in der ein Gegensatz zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten einerseits und Selbstentfaltungswerten andererseits besteht. Es ist das Spannungsfeld zwischen Sachzwängen und persönlichen Freiheiten. Die Schule bildet eine Konfliktfront, sie hat beide Ebenen im alltäglichen Schulleben einzufordern und auszubalancieren. Pädagogische Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, die auf Mündigkeit abzielen und entsprechende Lern-, Erziehungs- und Bildungshilfen enthalten, sind an ihrem eigenen Überflüssigwerden interessiert. Jedoch kann selbst eine demokratische Lebens- und Gesellschaftsform in einer globalen Gesellschaft dabei nicht auf Anleitung verzichten.

Die familiäre Erziehung unterscheidet sich von der professionellen pädagogischen schulischen Bildung und Erziehung. Erziehung innerhalb familialer Interaktion, die Möglichkeiten des Aufwachsens und die Konstruktion von Biographie sind neben individuellen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen mit sozialen Konstruktionen verwoben. Diese werden vorrangig mittelbar erfahren, da sie in die Familienerziehung und interaktiven Alltagsmuster eingeflochten sind. In der Praxis ist alles mit allem verbunden. »Im alltäglichen Erziehungshandeln (...) hängt alles mit allem zusammen« (Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975: 74). In den Alltagsinteraktionen werden immer nur Ausschnitte dieser Verwobenheit sichtbar. Oft jedoch bleibt die Art der Verwobenheit den Einzelnen verschlossen.

Der Grundsatz der sozialen Interaktion (Mead 1991) besagt, dass die Vorstellungen und Erwartungen der Anderen die Grundlage für das Entstehen eines Selbst bzw. einer Identität ist. Es gibt in den familialen Generationsbeziehungen keinen aussagelosen Raum. Familiäre Interaktion findet nicht nur dann statt, wenn sie ab-

sichtlich, bewusst oder erfolgreich ist. Sie besteht auch dann, wenn kein gegenseitiges Verständnis zustande kommt, sich die Generationen streiten und der Interaktionsprozess durch gegenseitige Vorwürfe erschwert ist. Da die Familienerziehung als ein Teilbereich in die familiäre Interaktion der Generationen eingebunden ist und teilweise darin aufgeht, ist es in der Familienerziehung nicht möglich, nicht zu erziehen (Ecarius 2002). Das heranwachsende Kind ist vor allem in den ersten Jahren in der Wahl der Alternativen nicht frei. Annahme, Abweisung und/oder Entwertung des Kindes beziehen sich immer auch auf die Erziehungsinhalte und die Beziehungsstruktur der Erziehung. Wie auch immer das Kind auf familiales Erziehungshandeln reagiert bzw. antwortet, es ist in den familialen Erziehungsprozess eingebunden. Erziehung hat daher immer eine hierarchische Struktur und enthält ein strukturell asymmetrisches Verhältnis. Selbst in dem Erziehungsmuster des Verhandelns sind Momente der Disziplinierung und Ungleichheit eingelagert. Auch wenn die familiäre Generationsbeziehung weitgehend symmetrisch gestaltet wird, bleibt das erzieherische Verhältnis eines der Anleitung und Disziplinierung, der sozialen und emotionalen Unterstützung oder Vernachlässigung durch die älteren Generationen.

Jedoch existiert ein kritisches Verhältnis zum Gedanken asymmetrischer Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. Hier handelt es sich meines Erachtens um eine ganz spezifische deutsche Problematik. Obwohl die Analysen von Goffman (1980), Berger/Luckmann (1977) und Bourdieu/Passeron (1971) vielfach bekannt sind, besteht ein gespaltenes Verhältnis zu asymmetrischen Lern- und Erziehungsverhältnissen. Stattdessen wird die Selbstsozialisation und Selbstregulierungskraft des Kindes herausgestellt, auch wenn bekannt ist, dass in Gesellschaften soziale Rahmen immer Ungleichheitsverhältnisse enthalten und Erziehung und Bildung eine intergenerationelle Beziehungsstruktur hat, die asymmetrisch angelegt ist.

Diese Problematik lässt sich am besten mit einem historischen Blick erklären. Dazu ist vorweg anzumerken, dass die Erziehung in der Familie immer im Kontext von gesellschaftlichen Veränderungen steht, der Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt mit einer Umstrukturierung der Gesellschaft von einer traditionellen hin zu einer modernen verbunden ist. Auch der Blick auf Kindheit und Jugend orientiert sich in der Schuldebatte an modernen Konzeptionen von Kindheit, Jugend und Schüler. Insofern liegt es nahe, die Frage zu stellen, wiefern besondere historische Konstellationen gegenwärtige Problematiken hervorrufen.

Spätestens seit Ende der 60er Jahre kam es in der Folge einer politischen Diskussion um Tradition und Moderne, Holocaust und Autoritarismus zu einer verschärften und umfassenden Veränderung im Denken und Handeln, die in einer radikalen kritisch-theoretischen Bewegung der Pädagogik mündete und den Erziehungs- und Bildungsbereich stark beeinflusste. Hiermit ist auf ein gesellschaftlich-historisches Phänomen aufmerksam zu machen, denn mit dieser Untersuchung

kann und soll nicht die Frage beantwortet werden, wer Schuld an der Erziehungsmisere hat oder warum die Konkurrenz zwischen Eltern und Lehrern so groß ist, warum Kindern so selten Grenzen gesetzt werden, wo sie doch ganz offensichtlich diese einfordern und erzogen werden möchten.

Ein Blick auf die Bildungsdebatte seit den späten 60er Jahren eröffnet eine weitere Sichtweise auf die Generationsbeziehungen von Familie und Schule. Mit der Studenten- und APO-Bewegung ab den späten 60er Jahren werden Kinder zu Adressaten politischer Ideen. Mit Beginn der Studentenbewegung 1967/1968 fußen anti-autoritäre Gedanken in der Pädagogik, die unter anderem auf Thesen von Marcuse (1967) beruhen, nach denen in der spätkapitalistischen Gesellschaft des Überflusses ein Triebverzicht und eine Unterdrückung von Bedürfnissen besteht, der über das geforderte gesellschaftliche Maß hinausgeht, da er noch an tradierten traditionellen Vorstellungen der Triebkontrolle aus der wilhelminischen und faschistischen Ära anknüpft (Horkheimer/Adorno 1989). In die Kritik gerät vor allem die Familie. Sie wird als zentraler Träger des kindlichen Sozialisationsprozesses betrachtet, die im Kind und Jugendlichen durch einen autoritären Befehlshaushalt autoritäre Charakterstrukturen produziert (Adorno u.a. 1968). Die antiautoritäre Bewegung ist ein kollektiver privater Versuch, sich als Erwachsene mit den eigenen Kindern von den Zwängen rigider Normen und erstarrter Institutionen zu befreien und sich von einer Erziehung zu distanzieren, die eine des blinden Gehorsams, der Unterdrückung von Bedürfnissen und Sexualität und einer patriarchalen Struktur ist. Ausdruck der Bemühungen ist der Versuch, nicht nur Lebensräume der Erwachsenen, sondern auch die der Kinder umzugestalten, neu zu strukturieren und einen anderen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern zu etablieren.

Das von Georg Picht 1964 veröffentlichte Buch »Die deutsche Bildungskatastrophe« bewirkt eine breite Reaktion und ein neues Bewusstsein für die Bildungschancen der Kinder. Der »Deutsche Bildungsrat«, 1965 ins Leben gerufen, macht unter dem Stichpunkt Diskriminierung und Chancengleichheit vier benachteiligte Gruppen aus: das weibliche Geschlecht, Arbeiterkinder, Katholiken und die Landbevölkerung. Chancengleichheit der Kinder soll institutionell so umgesetzt werden, dass Bildung für alle Kinder möglich ist, auch für das katholische Bauernmädchen vom Land. Dahrendorf (1962, 1965) betont in den späten 60er Jahren, dass eine verfassungsrechtlich gewährte freie Wahl der Bildung und des Berufes nicht ausreicht für eine moderne aufgeklärte Gesellschaft und auch ein unentgeltlicher Unterricht alleine nicht zur gleichen Bildung von Kindern genügt. Für ihn liegen die Wurzeln in der deutschen Gesellschaft der 60er Jahre wesentlich tiefer: vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass das Sein das Bewusstsein bestimmt, sind Erwachsene, Eltern und Großeltern aufgrund ihrer gewohnten vielfachen Diskriminierung (katholisch, Land, Arbeiter und Geschlecht) selbst gar nicht in der Lage, ihre Lebensverhältnisse umfassend zu erkennen und vom Grundrecht der gleichen

Bildung für sich und ihre Kinder Gebrauch zu machen, sich bewusst dafür zu entscheiden und die Erziehung der Kinder so auszurichten, dass ihre Kinder eine andere Bildung als sie selbst erfahren und die Möglichkeit erhalten, die Welt aus einer anderen – aufgeklärten – Perspektive kennen zu lernen. An dieser Stelle habe – so das Plädoyer von Dahrendorf – der Staat bewusst einzugreifen. Die Schule könne in private Erziehungs- und Sozialisationsprozesse eingreifen und eine »materiale Chancengleichheit« jenseits von Familie institutionalisieren.

In den 60er Jahren werden die Kinder zu Hoffnungsträgern einer modernen Gesellschaft. Wenn der kindliche Raum über staatliche Einrichtungen der Bildung so umgestaltet wird, dass er langfristig auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wirken kann, können Kinder familiale Traditionen aufbrechen und später als gebildete mündige Erwachsene neue soziale Verhältnisse etablieren. Für Dahrendorf, der in den 60er Jahren die Bildungsreformen maßgeblich anregt, ist die »materiale Chancengleichheit«, die bei der jungen Generation, den Kindern, anzusetzen hat, die »Lösung der Menschen aus ungefragten Bindungen und Befreiung zu freier Entscheidung« (Dahrendorf 1965: 26f.). Mit der jungen Generation könne die Aufklärung als staatliche Bildung hin zum modernen Menschen umgesetzt werden. Dies sei Aufgabe der Schule, denn die erwachsene Elterngeneration mit dem Merkmalen katholisch, Landbewohner und Arbeiter sei gefangen im Traditionalismus der Unmündigkeit, den es über den staatlichen Eingriff der Bildung, der Herausnahme der Kinder aus ihrem familialen sozialen Milieu über Bildung zu überwinden gilt.

Für die neuen modernen Generationsbeziehungen und die Gestaltung von Kindheit steht dann die Reformpädagogik Pate: die Selbständigkeit des Kindes, die eigentätige Entwicklungsfähigkeit über die Polarisierung der Aufmerksamkeit (Montessori 1964), die Rechte des Kindes auf den heutigen Tag und auf seinen Tod (Korczak 1998), die Selbstverwaltung der Kinder (Neill 1969), das gegenseitige Lernen (Otto 1912), das Lernen über eine praktizierende Selbsttätigkeit (Petersen 1996; Freinet 1981) werden zu Meilensteinen einer modernen pädagogisch professionellen Erziehung jenseits der Familie. Mit der pädagogischen Diskussion über die Selbsttätigkeit des Kindes wird allerdings ein zentraler Aspekt ausgeblendet: unberücksichtigt bleibt, dass in der generativen Differenz Fremdheitserfahrungen eigener und anderer Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit, Sozialität und Ethnizität eingelagert sind, mit dem Wandel vom Befehlen zum Verhandeln in der Erziehung sich nicht die Fremdheitserfahrungen auflösen und über die Nivellierung von traditionellen hierarchischen Interaktionsstrukturen die generative Differenz und Generationendifferenz, die pädagogische Beziehungen und -verhältnisse hervorruft, nicht verschwindet. Vergessen wird, dass die Generationendifferenz auch in der Moderne weiterhin besteht und Erziehung ein intergenerationeller Prozess ist, der asymmetrisch angelegt ist.

Mit den sozial- und bildungspolitischen Reformen werden Kinder nunmehr zu eigenständigen Subjekten, an denen der Staat selbst interessiert ist. Die Familie verliert ihr bis dahin rechtlich nicht kodifiziertes Innenverhältnis, Kinder unterstehen nicht mehr nur dem Vater bzw. den Eltern, sondern der Staat greift mehr und mehr in die familiäre Erziehung ein. Die Entwicklung von Kindesrecht und Familienrecht seit den 70er Jahren verstärkt die staatliche Administration, die dann auch den Anspruch erheben kann zu bestimmen, wie das richtige Verhalten der Eltern gegenüber den Kindern auszusehen hat. Durch die neue Kodifizierungsmacht des Staates haben Eltern ihr Verhalten und die Erziehungsinhalte gegenüber ihrer Kinder zu reflektieren und ein intergenerationellen Beziehungsgeflecht herzustellen, dass diesen Ansprüchen genügt. Es entstehen – gesprochen mit Elias (1976) – neue Beziehungsgeflechte bzw. Figurationen zwischen den Generationen, die sich durch ein Geflecht von staatlichen Institutionen, Rechtssprechung, pädagogische Professionalisierung, Dienstleistungsstaat und familialer Privatsphäre herausbilden. Die Gegenseitigkeit der Gruppen zueinander, die aneinander ausgerichtete Regulierung von Verhaltensmuster und Normierungen darüber, was Erziehung ist, was unter Kindeswohl zu verstehen ist und welche Ansprüche Eltern gegenüber den Kindern und andersherum anmelden können, strukturiert nunmehr das Anspruchsverhalten zwischen Eltern, Lehrern und Kindern. In diesem Verhältnis sind weder Eltern, Kinder oder andere darin involvierte Personen wie Lehrer machtlos. Die jeweiligen Ressourcen, die Eltern und Kinder haben, oder die ihnen zugesprochen werden, bestimmen das Generationenverhältnis und die Beziehungsstruktur. Zwar gibt es einen rechtlichen Rahmen, aber die Eltern sind gerade aufgrund des Gesetzes aufgefordert, ihr Verhalten gegenüber Kindern selbstreflexiv eigentätig zu regulieren und sich an Normen der Berücksichtigung kindlicher Interessen zu orientieren. Das Erziehungsverhalten ist darauf abzustimmen und die Eingriffsrechte des Staates der Eltern und die Selbstbestimmungsrechte der Kinder nehmen zu. Familiäre Erziehung verliert dadurch in ihrer öffentlichen Bedeutung.

Aber auch in der Wissenschaft schwindet das Interesse, Familie als Ort der Erziehung zu betrachten. Mit dem Aufkommen der Kritischen Theorie geraten selbst Begriffe wie Generation und pädagogischer Bezug in das Kreuzfeuer der Kritik. Mit einer vehementen Kritik am pädagogischen Bezug von Nohl grenzt sich Klaus Mollenhauer selbst von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ab. Für ihn ist dies eine »idealistische Konzeption des guten Willens und der reinen pädagogischen Gesinnung« (Mollenhauer 1973). Aber auch die Sozialisationsforschung, die auf die Sozialisationsagenten und die Fähigkeit der Selbstsozialisation aufmerksam macht (Hurrelmann/Ulich 1991; Zinnecker 2000) und der Gedanke vom Ende der Erziehung (Giesecke 1985) führen zu einem weiteren Zurückdrängen des pädagogischen Generationenbegriffs.

Die historische Entwicklung hat eigentümliche Strukturen produziert. Die Zuständigkeit für die erzieherische Generationsbeziehung wird zwischen Eltern und Lehrern hin- und her geschoben. In diesem Sinn besteht kein typischer Generationenkonflikt zwischen der älteren und jüngeren Generation, sondern Eltern und Lehrer befinden sich im Widerstreit. Familien geben zum Teil den Erziehungsauftrag ab, ohne jedoch auch die Verfügungsrechte auf das Kind an die Schule abzutreten. Die Abgabe des Erziehungsauftrages vollzieht sich dabei nicht vollständig. Sie ist nicht eindeutig und verschieden je nach Eltern. Manche Eltern sind davon überzeugt, dass die Schule ihre Kinder erzieht, was auch ein Ergebnis der historischen Institutionalisierung von Bildung vor allem seit der Bildungsreform 1972 ist. Gerade hierin liegen enorme Problematiken, denn die Institutionen Familie und Schule unterscheiden sich in ihren Strukturen und Handlungsmustern voneinander. Aber der Wohlfahrtsstaat hat ein entsprechendes Anspruchsverhalten seitens der Eltern produziert (vgl. Böhnisch 1994), was er gegenwärtig nicht einzulösen vermag. Lehrer sind institutionell und strukturell überfordert mit den ehemals politischen Ideen, den Erziehungs- und Bildungsauftrag zu übernehmen, die als Anspruch den Schulalltag mitstrukturieren. Die Lehrer können den Anforderungen nicht nur nicht entsprechen, sie haben auch keine Erziehungsrechte auf das Kind, sondern nur einen formulierten Anspruch. Die Kinder wiederum formulieren eindeutig einen Erziehungswunsch an die Eltern, das heißt sie wollen von den Eltern erzogen werden und den Lehrern wird eine Ersatzfunktion zugesprochen. Den Erziehungsersatz fordern die Kinder nur ein, wenn die Eltern ihrer Verpflichtung nicht nachkommen.

Die Frage also, wer welchen Erziehungs- und Bildungsauftrag hat, ist nicht eindeutig geklärt. Die deutsche Bildungsgeschichte hat darin ihren Anteil. Statt einer gegenseitigen Anspruchshaltung und Schuldzuweisung von Lehren und Eltern wäre eher die Frage nach der Zusammenarbeit sinnvoll, um die pädagogische Generationsbeziehung in Familie und Schule in ihren vielfältigen Facetten für Kinder besser aufeinander abzustimmen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1968), *Der autoritäre Charakter*, Bd.1, Amsterdam.
- Benner, Dietrich (1991), *Allgemeiner Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Eschwege.

- Böhnisch, Lothar (1994), *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*, Weinheim/München.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Dahrendorf, Ralf (1965), *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg.
- Dahrendorf, Ralf (1962), *Gesellschaft und Freiheit*, Köln/Opladen.
- Ecarius, Jutta (2001), »Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule«, in: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann (Hg.), *Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Interdisziplinäre Zugänge*, Opladen, S. 27–49.
- Freinet, Celestin (1981), *Erziehung ohne Zwang*, Stuttgart.
- Giesecke, Hermann (1986), »Konflikt«, in: Hierdeis, Helmwart (Hg.), *Taschenbuch der Pädagogik*, Teil 2, Baltmannsweiler, S. 341–335.
- Giesecke, Hermann (1985), *Das Ende der Erziehung*, Stuttgart.
- Goffman, Erwin (1980), *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a.M.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1989), *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt a.M.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.) (1991), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel.
- Korczak, Janusz (1998), *Kinder lieben und achten. Ein Lesebuch für Eltern und Erzieher*, Freiburg.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001), *Das Gruppendiskussionsverfahren*, Opladen.
- Marcuse, Herbert (1967), *Triebstruktur und Gesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Mead, Magaret (1971), *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*, Olten.
- Mead, Georg Herbert (1991), *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Mollenhauer, Klaus (1973), *Theorien zum Erziehungsprozess*, München.
- Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Hubert (1975), *Die Familienerziehung*, München.
- Montessori, Maria (1964), *Kinder sind anders*, Stuttgart.
- Neill, Alexander Sutherland (1969), *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek bei Hamburg.
- Otto, Berthold (1912), *Die Reformation der Schule*, Leipzig.
- Petersen, Peter (1996), *Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*, Weinheim/Basel.
- Strauss, Anselm L. (1991), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*, München.
- Zinnecker, Jürgen (2000), »Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept«, *ZSE*, Jg. 20, H. 3, S. 272–290.